DOCUMENT RESUME

ED 175 246 FL 010 440

AUTHOR Gschwind-Holtzer, G.
TITLE Une nouvelle approche du contenu thematique et situationnel d'une methode audio-visuelle: 'C'est le Printemps' (A New Approach to Thematic and Situational Content in an Audio-Visual Method: 'C'est le Printemps'). Acts of the Colloquium of the Swiss Interuniversity Commission for Applied Linguistics. CILA Bulletin, No. 26.
INSTITUTION Commission Interuniversitaire Suisse de Linguistique Appliquee (Switzerland).
PUB DATE 77
NOTE 15p.
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Audiolingual Methods; *Audiovisual Instruction; Communicative Competence (Languages); Content Analysis; Course Content; *Cultural Context; Higher Education; *Language Instruction; Psycholinguistics; Secondary Education; *Second Language Learning; Social Factors; Socioeconomic Influences; Sociolinguistics; Sociology; Student Motivation; Student Role; *Teaching Methods; *Textbook Content; Textbook Evaluation
IDENTIFIERS *Dialogs (Language Learning)

ABSTRACT

This study attempts to demonstrate that the choice of material on the thematic and situational level has a bearing on linguistic concepts. The critique is divided into three main sections dealing with: (1) themes and situations, or the world view of audio-visual methods; (2) themes and situations in a particular text, "C'est le printemps;" and (3) the importance of social and cultural parameters in the context of dialogues and other exercises. In audio-visual methods generally, themes and situations are found to be conventional, banal and lacking a well-defined sociological context. However, the text under discussion is seen to be an effort to make the themes and situations more realistic and contemporary, and to give them a well-defined social context. The manner in which the themes are treated in this text is considered to be of great importance: the themes are treated subjectively, that is the speaker (the individual learner) constitutes the determining factor in the communication. A variety of social-professional milieux are represented and the world view rests on phenomenological and sociological data. The consideration of these data constitutes one of the bases of the method and results in the convergence of linguistic, psycho-pedagogical, and methodological perspectives. An appendix includes three dialogues from "C'est le printemps," with commentary on each one. (AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED175246

Bulletin CILA, No. 26.

Une nouvelle approche du contenu thématique et situationnel d'une méthode audio-visuelle: "C'est le Printemps"[1]

A l'heure des désillusions et autres désenchantements méthodologiques[2] touchant plus particulièrement les méthodes audio-visuelles (M.A.V.), la publication d'un nouveau matériel audio-visuel peut paraître audacieuse, voire inopportune, à moins de se démarquer des ensembles didactiques existants sur des points jugés fondamentaux par la réflexion pédagogique actuelle. Nombreux sont les angles d'analyse d'une méthode. La problématique développée ici concerne le contenu thématique et situationnel – délimitant un monde de représentations – dans ses présupposés linguistiques et ses incidences sur la situation pédagogique.

Selon une opinion encore relativement répandue, il existe une subordination du plan thématique et situationnel (T&S) au plan linguistique, le problème se résumant à la recherche du sujet le plus approprié à l'inclusion naturelle de notions linguistiques[3]. Dans cette optique du "thème-prétexte", de la "situation-support", le contenu T&S n'est chargé d'aucune importance intrinsèque et reste soumis à l'impérialisme linguistique.

L'objet de cet article est de démontrer, après analyse, que les choix accomplis au niveau du contenu T&S ne sont pas indifférents mais révélateurs de conceptions linguistiques et d'orientations pédagogiques décisives.

I Thèmes – situations: le monde présenté dans les M.A.V.

Il existe de nombreux articles traitant de cette question[4], aussi on se limitera à un résumé des principales caractéristiques des représentations

1 *C'est le Printemps* (C.L.P.) 1e partie, Paris, Cle international, 1976; 2e partie: en cours de publication.

2 F. Debyser: "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique", Le Français dans le Monde 100, 1973.
S. Moirand: "Audio-visuel intégré et communication(s)", Langue Française 24, 1974.

3 Ainsi, le thème du restaurant introduit le vocabulaire de la nourriture, le dessin celui des parties du corps, etc.

4 Pour l'analyse des M.A.V. récentes, se reporter à Langue Française 24, 1974, "Audio-visuel et enseignement du français" où on trouvera des références à *De Vive Voix* (D.V.V.), *La France en Direct* (L.F.D.), *Voix et Images de France* (V.I.F.), *Le Français et la Vie* (L.F.V.).

A010440

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Francoise Redard
Editor

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

offertes dans les M.A.V. récentes. Les critiques concernent essentiellement:

- l'absence d'arrière-plan sociologique
- l'aspect conventionnel des thèmes
- la banalité des situations.

a) Absence d'arrière-plan sociologique:

Les méthodes présentent généralement une micro-société, dont la famille constitue la cellule de base, dans laquelle tout clivage social se trouve effacé. Elles reposent sur la sélection non explicite d'un milieu social – petite ou moyenne bourgeoisie – sans référence à la société globale. C'est quelquefois le statut professionnel qui détermine l'appartenance sociale; cependant, le plus souvent, c'est à travers le décodage d'indices visuels (cadre de vie, vêtement . . .), les déductions élaborées à partir des activités représentées, des propos énoncés[5] que l'observateur parvient à une détermination sociale des personnages. Cette neutralité n'est ainsi qu'apparente puisqu'on voit se dessiner un univers social que d'ailleurs les méthodes se gardent de spécifier formellement, préférant laisser dans une ombre prudente les bases sur lesquelles elles s'appuient. La composante sociale est donc un trait non pertinent dans l'analyse du monde qui sert de référence aux méthodes, lequel se définit comme un micro-univers sans structure sociologique.

b) Aspect conventionnel des thèmes:

Les domaines explorés par les méthodes sont principalement: la famille, les activités quotidiennes (la poste, au café . . .), les loisirs (cinéma, voyages, vacances . . .). Une méthode se caractérisant autant par ses exclusions que par ses inclusions, on notera l'absence de thèmes tels que travail[6], argent, problèmes sociaux . . . qui entrent dans la thématique de la vie moderne. Les M.A.V. ne marquent aucun renouvellement fondamental sur ce plan; on y retrouve les thèmes de base des méthodes dites "traditionnelles", la différence se situant au niveau de la présentation de cette thématique (dialogue, situation).

En outre on constate un lien étroit entre thèmes et lieux (au restaurant, on parle de ce qu'on mange – à la poste on s'occupe de

5 Dans L.F.D., on ignore la profession des adultes. Mais la méthode présente des étudiants confortablement logés, sans problèmes financiers, préoccupés de loisirs et de vacances, qu'il est facile de situer socialement.

6 Le thème du travail est abordé dans 2 leçons de D.V.V., 1 leçon de L.F.V. et est totalement absent dans L.F.D.

timbres, mandats . . .). Les énoncés sont alors dénotation de l'environnement, description d'actions dans une dépendance discours–lieux[7] où le locuteur est un paramètre singulièrement effacé (cf. document 1).

c) Banalité des situations:

Les situations relèvent de la vie décrite plutôt que du vécu des personnages, dans un univers dont sont écartés problèmes et situations conflictuelles. Ainsi, quand une méthode aborde le domaine du travail, c'est avec la volonté marquée mais non manifestée d'annuler les aspects polémiques de ce thème[8]. Les situations se rapportent au quotidien banal, aux événements de portée anecdotique et limitée (retards, maladie bénigne, train manqué . . .), aux intrigues romanesques fastidieuses. Les relations sociales sont réglées par des schémas où dominent les stéréotypes (respect dû aux adultes, obéissance due aux parents), image d'un monde harmonieux de valeurs partagées.

On observe, au niveau de la thématique des méthodes, une orientation commune pour refuser tout sujet susceptible de révéler des conflits et des tensions et de susciter des oppositions d'idées. Les thèmes neutralisés, présentés par le biais d'innocentes anecdotes au-dessus de tout soupçon, offrent un ensemble de représentations qui n'entretiennent que de lointains rapports avec le monde réel, circonscrivant un univers factice à l'écart de la vie.

II Thèmes et situations dans C.L.P.

a) Problématique générale:

Renouveler, actualiser thèmes et situations, tel paraît être l'un des principes-clefs sous-jacent à l'élaboration de C.L.P. Le point de départ de la réflexion consiste en une prise en considération de l'individu-apprenant,

7 S. Moirand parle de "l'influence contraignante de centres d'intérêt traditionnels" (*op.cit.*, p. 8.).

8 Dans L.F.V., leçon 10: Questions à un ouvrier:
"Vous avez de bons salaires?
– Oui, nous sommes bien payés.
– Est-ce que ton travail te plaît?
– Oui, il me plaît."
Dans D.V.V. (leçon 15), les rapports hiérarchiques difficiles entre un directeur autoritaire – la méthode pudiquement écrit "capricieux" – et une secrétaire débutante qui se voit licencier sont vidés de tout impact social par un parti-pris de comique caricatural.

véritable destinataire – trop oublié – de tout produit pédagogique. Dans sa vie quotidienne, l'individu est confronté aux multiples pressions de l'environnement, des structures économiques et sociales, aux incessantes sollicitations de la société dite de consommation, aux tensions du monde moderne. L'individu est lui-même l'objet de déterminations sociologiques, idéologiques et culturelles, un ensemble de pulsions individuelles et sociales. D'où la nécessité de réduire l'écart séparant univers des méthodes/monde réel par une thématique ancrée sur la réalité. La situation d'apprentissage se doit de marquer une ouverture sur la vie et ne plus s'isoler dans un contexte spécifique – sorte de champ clos – conditionné par des impératifs linguistiques et pédagogiques ainsi que par des implicites idéologiques masqués. C.L.P. fait référence à un univers où l'individu peut se situer, à l'intérieur d'une structure d'apprentissage en prise sur le monde.

b) Descriptif:

– C.L.P. sélectionne essentiellement des sujets empruntés à la vie moderne.

– Thèmes économiques et sociaux: travail, prix, consommation, logement.

– Thèmes relatifs aux relations sociales: rapports entre groupes sociaux (jeunes/adultes – hommes/femmes . . .).

Sont exclus les thèmes hérités de la tradition (appartement, vêtement, corps humain . . .), prétextes à des présentations lexicales thématisées.

– Le point capital réside dans la manière dont les thèmes sont traités. La thématique est saisie à travers la subjectivité des personnages, dans des situations motivées (non dépendante des lieux et des objets: cf. document 1) où le locuteur constitue le facteur déterminant de la communication. L'individu prend position face à certains aspects de la réalité, d'où l'importance que prend dans les échanges la fonction expressive et émotive du langage. Le sujet est au centre de la communication.

– La réalité est souvent appréhendée sous l'angle de la critique dans la mesure où les représentations soulignent certains problèmes et failles de la société moderne[9]. Par là, C.L.P. se départit de l'attitude générale de pseudo-neutralité implicite des méthodes d'enseignement des langues.

– En dépit de ces caractéristiques, les dialogues de C.L.P. ne revêtent pas une couleur sombre; l'humour du dessin et du texte est un élément

9 problèmes économiques: faible pouvoir d'achat des retraités; problèmes sociaux: la grève.

essentiel qui dé-dramatise les situations et assure une fonction de détente[10].

Milieux sociaux et groupes sociaux:

C.L.P. présente différents milieux socio-professionnels (ouvriers, employés, commerçants, retraités . . .) dans une tentative de diversification des composantes sociales. Cette représentation n'est pas exhaustive eu égard à la société globale – vu les limites de la méthode: 12 leçons – ni équilibrée puisque certains milieux se trouvent sous-représentés. Mais C.L.P. ne se veut ni manuel de civilisation ni traité de sociologie.

Outre cette structuration sociale établie sur le critère de "classe", C.L.P. fait place à la notion de groupe social qui forme l'unité de base. En effet, la société globale ne se compose pas d'un ensemble d'individus isolés mais de groupes sociaux dont la répartition s'effectue en fonction d'éléments tels que âge, sexe, religion, appartenance politique . . . . C.L.P. s'attache principalement aux groupes jeunes/adultes qui paraissent très représentatifs dans la société actuelle[11]. La méthode pose donc un univers social structuré, différencié sur la base non des individus mais des groupes sociaux.

Les rapports sociaux:

La société globale ne se définit pas comme un ensemble équilibré – juxtaposition harmonieuse de groupes sociaux – mais comme une totalité dont la dynamique est constituée par la plus ou moins grande cohésion entre ses composantes: interactions de type homogène ou antagoniste. Une société se caractérise donc par la qualité des rapports humains liant les groupes sociaux. C.L.P. met plutôt l'accent sur l'aspect conflictuel des relations sociales, dominées par l'agressivité. Cf. document 2 sur les relations jeunes/adultes qui montre que jeunes et adultes vivent en état de conflit. Les adultes manifestent des comportements d'agressivité et d'intolérance à l'encontre des jeunes suspectés de ne plus suivre les normes. Les jeunes apparaissent comme victimes d'une oppression adulte (dans sa morale, ses valeurs)[12].

10 Les dessinateurs de C.L.P., Mose et C. Lapointe sont des auteurs de dessins humoristiques à portée critique et non des illustrateurs pédagogiques,

11 "La lutte des classes d'âge est le conflit le plus apparent de notre société" (Le Nouvel Observateur 3–9 sept. 73).

12 On constate un parti-pris évident dans la valorisation du groupe social "jeunes"; le point de vue n'est pas équilibré mais C.L.P. – comme toute méthode – ne prétend pas donner une image objective de la réalité.

Les représentations du monde dans C.L.P. s'appuient sur des données sociologiques, des analyses de phénomènes de société (la société de référence est la société industrielle et urbaine), perçues, il est vrai, à travers le prisme d'une optique particulière, dans une volonté de réalisme et de vraisemblance. On peut être tenté de parler d'authenticité au sujet de ces représentations mais aussitôt surgissent les caractérisants: subjectivité et arbitraire. Aussi convient-il de poser quelques remarques:

– Les situations présentées dans les méthodes – et ce quelles qu elles soient – sont des artefacts, des objets construits sur la base d'éléments extraits de la réalité. L'élaboration implique une nécessaire simplification du donné brut, un choix de traits pertinents et marque un écart entre représentation/réalité (ceci est d'autant plus sensible que s'y ajoutent des impératifs pédagogiques). On a donc une construction simplifiée par rapport à la densité des situations réelles. Parler d'authenticité serait alors un abus de langage.

– Les méthodes offrent des représentations limitées et isolées de la réalité puisqu'il y a sélection dans le contenu situationnel global d'un nombre réduit de thèmes et de situations qui se trouvent placés dans une juxtaposition non signifiante. La sélection a pour corollaire un extraordinaire rétrécissement du champ situationnel.

– En outre, les choix thématiques et situationnels n'obéissent à aucun critère objectif – faute d'études scientifiques sur ce point – mais relèvent largement de l'empirisme, l'intuition et l'idéologie personnelle. D'où le rôle joué par la subjectivité dans la sélection.

L'arbitraire a donc deux origines essentielles: l'aspect partiel des représentations – qui semble inéluctable – et le recours au point de vue personnel, que des travaux en socio-linguistique et en psychologie sociale pourraient parvenir à limiter. On mesure ainsi la distance qui existe entre représentations du monde/monde réel, ce qui ne dispense pas les auteurs de méthode de viser un plus juste degré d'adéquation.

III De l'importance des paramètres sociaux et culturels dans les représentations.

La prise en considération de données sociales et culturelles dans C.L.P. ne répond pas à un désir de composer un arrière-plan vraisemblable, de poser un décor social susceptible de donner une couleur réaliste aux dialogues par souci de modernisme. Ces données constituent un des fondements de la méthode et résultent de la convergence de trois perspectives: linguistique, psycho-pédagogique, pédagogique.

a) perspective linguistique:

Le paramètre social est exclu du schéma saussurien de la communication qui écarte toute insertion de la société dans la langue par la dichotomie langue/parole. La linguistique structurale s'intéresse à l'analyse des énoncés réalisés en dehors des conditions de production et pose un locuteur potentiel, abstrait dont l'étude est renvoyée à la linguistique de la parole qui reste à élaborer. La linguistique générative ne renouvelle pas la problématique à cet égard. Chomsky postule un locuteur-auditeur idéal dégagé de toute insertion sociale. La théorie linguistique présente une surface a-sociologique[13].

Il semble qu'en pédagogie, on soit resté prisonnier d'un modèle restrictif de la communication issu du structuralisme, en privilégiant les énoncés, les structures, le code au détriment du contexte social.

Le développement de la sociolinguistique, de la linguistique sociale, les travaux sur l'analyse du discours ont ouvert des perspectives nouvelles à la recherche linguistique. La socio-linguistique basée sur les rapports langue/société fait intervenir "l'état social de l'émetteur, l'état social du destinataire, les conditions sociales de la situation de communication"[14] et attribue à la société un rôle essentiel dans l'acte de communication[15]. Cela conduit à une redéfinition de la communication qui n'est pas "un échange entre deux têtes autonomes .... hors de toute institution"[16] mais échange entre deux individus socialement situés, déterminés par leur origine, leur histoire et leur culture.

Dans C.L.P., le facteur sociologique explicite des faits de langue[17], des comportements révélés dans la communication (conflit jeunes/adultes marqué par l'intonation, des actes de langage tels que la critique, le refus, . . .), est sous-jacent aux énoncés. La référence au contexte social impose un décodage du discours non exclusivement linguistique (si l'on entend par linguistique la stricte étude du code); elle ne se donne pas en

13 L. J. Calvet: *Pour ou contre Saussure,* Paris, Payot, 1975: "La linguistique structurale . . . a définitivement évacué le sujet, le locuteur, déterminé par ses pulsions individuelles et sociales".

14 J. B. Marcellesi, in Langue Française 9, 1971.

15 sur cette question, consulter Le Français dans le Monde 121, 1976, "Pour une socio-linguistique appliquée"; voir notamment l'article de L. Porcher: "Le sociologique dans le linguistique", p. 6–10.

16 P. Kuenz: "Parole/discours", Langue Française 15, 1972.

17 ex : les registres de langue, le problème du *tu/vous* qui n'est pas seulement une opposition linguistique mais est lié aux rapports sociaux; cf. L. J. Calvet: *op.cit.* à propos de l'emploi du *tu/vous* qui a "une fonction communicative . . . mais aussi une fonction sociale: il affiche un lieu culturel et social" (p. 132).

plus, ne se surajoute pas aux caractéristiques linguistiques des situations; elle en fait partie intégrante. "Le linguistique est éminemment social"[18] (cf. document III).

b) perspective psycho-pédagogique:

Des enquêtes de motivation effectuées auprès d'élèves apprenant les langues étrangères, démontrent que l'intérêt culturel et humain est un des motifs principaux intervenant dans l'apprentissage d'une langue[19]. Souvent les étudiants sont rebutés par l'aspect trop spécifiquement didactique de l'apprentissage des langues (travail sur les structures, la syntaxe . . .) et souhaitent une information sur l'environnement socio-culturel du pays dont ils apprennent la langue. Les méthodes ne négligent pas ce problème si l'on en croit le contenu des préfaces. Ainsi, dans D.V.V. trouve-t-on ceci: la méthode aide l'élève "à prendre conscience de mentalités différentes des siennes et à entrevoir des réalités socio-culturelles autres que celles qui lui sont familières dans sa vie quotidienne". Or, l'examen des dialogues paraît manifester une conception étroite du "socio-culturel": nourriture (restaurant), loisirs (cinéma, patinoire), télévision le dimanche après-midi, tradition des oeufs de Pâques . . . Le descriptif de C.L.P. présente une autre approche de cette question qui semble correspondre davantage à l'attente de l'étudiant[20].

Le caractère réaliste du matériel pédagogique est un élément capital de motivation pour l'étudiant[21], principalement quand la méthode s'adresse à des adolescents et à des adultes concernés par le monde actuel. Le sentiment d'une coupure entre méthode/réalité se traduit inévitablement par une perte d'intérêt, voire par l'ennui, surtout si l'étudiant n'est pas

18 J. B. Marcellesi et B. Gardin: *Introduction à la sociolinguistique*, Paris Larousse, 1974.

19 cf. sondage effectué en 1975 auprès de 1600 jeunes Français étudiant les langues étrangères (Les Langues Modernes 1, 1975); extrait: "souhaiteriez-vous être mieux informé de la vie actuelle, politique, économique, sociale du pays? " réponse: oui 79,6 %, non 19,7 %.
Des enquêtes réalisées auprès d'étudiants étrangers vont dans le même sens.

20 Il reste évident que, pour ce qui concerne les thèmes propres à intéresser tel ou tel type de public, seules des enquêtes – absentes jusqu'à ce jour – pourraient apporter des informations précises.

21 cf. R. Porquier et R. Vives: "Sur quatre méthodes audio-visuelles, essai d'analyse critique", Langue Française 24: "il y a de bonnes raisons de penser que la motivation est liée à l'authenticité des situations de communication reconstituées: une situation s'avère motivante lorsqu'on y retrouve les éléments et les schémas constitutifs de la réalité".

stimulé par de fortes motivations d'apprentissage (besoins professionnels p.ex.)[22]. Le choix du matériel pédagogique revêt par conséquent une grande importance et ne peut s'appuyer sur des critères uniquement linguistiques.

La présentation de situations conflictuelles dans C.L.P. répond au même objectif. L'intérêt de "situations-choc" – quelles que soient les critiques que l'on puisse émettre sur leur pertinence et leur orientation – réside dans leur puissance d'attraction sur le public. L'opposition entre personnes possède un caractère révélateur: elle rissure les masques sociaux, ouvre des perspectives sur des modes de pensée, touche à des systèmes de valeurs et provoque chez l'observateur des mouvements affectifs divers (solidarité/opposition–sympathie/antipathie). L'étudiant est alors conduit à s'impliquer personnellement dans les situations présentées. Ainsi se résorbe en partie la distance méthode/étudiant. Ce dessein semble plus difficile à réaliser avec des situations neutres et banalisées.

Les éléments énumérés précédemment vont tous dans le sens d'un renforcement – ou d'un éveil – de la motivation de l'étudiant. La dynamique assurée par la motivation dans l'apprentissage a été largement souligné, notamment par les travaux de psycholinguistes américains[23]. Agir d'une manière positive sur la motivation doit entrer dans tout projet pédagogique et, de ce point de vue, thématique et contenu situationnel sont des facteurs décisifs – cela en fonction des spécificités du public concerné[24].

c) perspective pédagogique:

La conception d'une méthode, à tous niveaux, – y compris le thématique et le situationnel – induit des projets et des procédures pédagogiques. Les méthodes à thèmes "incentifs"[25] stimulent l'expression

22 En situation scolaire, lorsque la langue X est obligatoire, la motivation peut être faible; ce problème est alors ressenti avec beaucoup d'acuité et il importe de créer des facteurs de motivation.

23 L. A. Jakobovits (*Foreign Language Teaching,* Rowley Massachussets, Newbury House Publishers, 1970) attribue à la motivation un pourcentage de 33 % dans les facteurs intervenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère, 33 % à l'aptitude, 20 % à l'intelligence.

24 C.L.P. est destiné à un public d'adolescents et d'adultes, concernés par les problèmes de la société industrielle. Une certaine maturité paraît nécessaire à la compréhension et à l'exploitation des thèmes et situations.

25 R. Gallisson: "Thèmes de prédilection et vocabulaires thématisés à charge incentive", *Actes du 3e colloque international S.G.A.V. pour l'enseignement des langues,* Paris, Didier, 1976.

verbale et favorisent une pédagogie créative. En jouant sur l'impact des thèmes par l'exploitation des réactions de l'étudiant face aux représentations et aux énoncés, on crée les conditions favorables à une prise de parole naturelle, spontanée, plus authentique puisque non conditionnée ni réglée par des consignes, modèles, questions-guides. Ces procédés – sans doute nécessaires à certaines étapes (exercice de systématisation p.ex.) – traduisent une attitude dirigiste et enferment les performances de l'étudiant dans un système étroit, balisé, limité. Parvenir à l'expression libre est la légitime préoccupation des pédagogues qui mesurent, dans la pratique, la difficulté d'amener les étudiants à s'exprimer. En fait, la question ne se pose pas sous la forme "comment dire?" mais "que dire?", ce qui implique le contenu d'expression. La motivation à la parole est première.

Pédagogie active mais aussi décentralisée. Les prises de position, réactions de l'étudiant établissent une distanciation de ce dernier face à la méthode. Longtemps, la pédagogie a vécu sur une sorte de soumission de l'étudiant au matériel pédagogique, dans un perpétuel effacement de la personnalité propre du sujet. La plupart des ensembles didactiques restent fermés sur eux-mêmes, circonscrivent un lieu d'apprentissage (la méthode) et sous-tendent une pédagogie dans laquelle la méthode a une place privilégiée. On assiste depuis quelques années au déplacement de l'axe pédagogique: de la méthode à l'étudiant. On paraît redécouvrir – les évidences étant souvent les choses les plus mal perçues – que la langue est parlée par quelqu'un et donc que le locuteur (le locuteur-étudiant) est un facteur déterminant du processus de communication[26]. L'exploitation pratique d'une méthode telle que C.L.P. présuppose la participation d l'étudiant considéré comme personne autonome. On est face à u "individu-apprenant" et non simplement face à un "étudiant", sujet anonyme et dépendant, sans passé, sans histoire, sans connaissances linguistiques. La méthode en elle-même n'est qu'un instrument au service d'une structure pédagogique humanisée, dans une indispensable subordination de l'objet à l'individu.

La distanciation étudiant/méthode constitue un moyen d'équilibrer le caractère subjectif des représentations[27]. La discussion, le commentaire

26 On assiste également à des tentatives de réajustement de ces principes nouveaux (pédagogie de l'expression, pédagogie active . . .) sur des méthodes qui n'ont pas été conçues dans cette optique. C'est oublier qu'une pédagogie ne se plaque pas sur n'importe quel objet.

27 L'apport de documents complémentaires extraits de la presse, d'ouvrages d'information, de la radio, d'affiches . . . est une possibilité de relativiser l'orientation du contenu thématique.

personnel, le débat, permettent un élargissement du point de vue, une manière de nuancer et de transformer le donné. Il importe que les utilisateurs soient sensibles à cette question afin de ne pas entrer à nouveau dans une relation de dépendance par rapport aux représentations. L'utilisation de matériel didactique engagé dans la réalité socio-économico-culturelle exige une attitude d'ouverture sous peine de conduire au blocage intellectuel.

Si l'intégration de paramètres sociologiques semble répondre à de nouvelles orientations linguistiques, il apparaît également qu'elle détermine une pédagogie impliquant l'étudiant par un plus juste équilibrage des rôles respectifs étudiant/professeur/méthode. Sans adéquation objectifs/moyens, une pédagogie garde un aspect stérile. C.L.P. propose un matériel différent pour une structure d'enseignement d'incitation et de création ainsi qu'un apprentissage relié à la vie dans une responsabilité pédagogique renouvelée.

9, rue d'Anvers
F 25000 Besançon

G. Gschwind-Holtzer

Document I:

extraits de D.V.V. leçon 11: un dîner au restaurant

M	–	Qu'est-ce qu'il y a comme hors-d'oeuvre?
P	–	De la salade de tomates, des sardines à l'huile et des oeufs durs mayonnaise.
M	–	On commande quatre salades de tomates?
P	–	Non, pas pour moi, je ne mange jamais de tomates.
P	–	Après les hors-d'oeuvre, il y a des biftecks-frites, du rôti de porc aux pommes de terre, du poulet aux petits pois. Alors, qu'est-ce que vous prenez?
Ma	–	Moi, je voudrais du poulet avec des pommes de terre frites
		etc.

extraits de CLP, unité didactique III, dialogue B – au snack.

Serv. – Qu'est-ce que vous voulez?
S – Qu'est-ce que tu as pris?
A – Du poisson.
S – Aujourd'hui, je n'ai pas faim. Une côtelette avec du riz.
Serv. – Et comme boisson? du vin?
S – Non, de la bière.
A – On se met là? Tu as passé un bon week-end?
S – Ah ça non! Vendredi, j'ai reçu une lettre de ma proprio. Tiens, lis. Je dois quitter mon appartement à la fin du mois.
A – Pourquoi?
S – Ben, la semaine dernière, j'ai invité des copains. Ils sont venus avec des guitares . . .
A – Il est mauvais, ce riz.
Ca y est, j'ai fini. Qu'est-ce que tu vas faire?
S – Je vais chercher autre chose
etc.

Dans le premier dialogue, les énoncés sont déterminés par le lieu de la communication qui prend un caractère contraignant. La conversation – qui a un aspect normal dans cette situation de restaurant – devient artificielle et ennuyeuse car elle est totalement subordonnée au thème-centre d'intérêt (conversation fonctionnelle, utilitaire).

Le deuxième dialogue présente deux types de situations:
- les énoncés renvoient au thème, lui-même soumis au lieu (le partie);
- le discours ne réfère pas à l'environnement (Sophie raconte sa mésaventure du week-end). Il n'y a pas de rapport évident entre la situation-cadre (le snack) et le contenu de la conversation. Le lieu est alors non contraignant, ce qui constitue un type de communication très fréquent dans la vie réelle.

On a un dialogue plus naturel, plus vivant puisque ce sont les personnages qui dirigent la conversation – qui devient personnelle – et pas le lieu.

(NB: CLP le partie se compose de 6 unités didactiques (UD), elles-mêmes constituées de 2 dialogues soit 12 leçons de façon à couvrir une année d'enseignement à raison de 3 ou 4 séances par semaine).

Document II: Les relations jeunes/adultes dans C.L.P. 1
(quelques exemples)

Descriptif	comportement des adultes
U.D. I,A: dans un train, un couple d'âge moyen engage la conversation avec une jeune fille puis rompt le contact en apprenant qu'elle est étrangère et étudiante.	– attitude fermée des adultes; – méfiance à l'égard des étrangers et des étudiants; – comportement xénophobe de certains Français.
U.D. III,A: une jeune fille visite une chambre avec un ami et proteste contre le manque de confort et le prix élevé du loyer.	– le propriétaire veut une étudiante sérieuse (attachement à une certaine morale). Elle a une attitude soupçonneuse vis à vis du garçon qui accompagne la jeune fille; – elle exploite ses locataires: loyer élevé pour une chambre inconfortable.
U.D. III,B: une jeune fille explique à son amie qu'elle doit quitter son appartement à la suite d'une plainte de ses voisins pour tapage nocturne.	– comportement répressif: les voisins font appel à la police.

Document III:

U.D. IV, dialogue B (extrait):
Situation: dans un café affilié au PMU, trois personnages rêvent à ce qu'ils feront s'ils gagnent au tiercé.

D – Si je gagne, j'achète une petite maison à la campagne.
T – Moi, je dis au revoir au patron et je voyage.
D – Et toi, Angélique?
A – Je retourne dans mon pays.

Cet extrait de dialogue exprime les aspirations, les désirs latents des personnages. Il importe de dégager sous la banalité des mots toute une épaisseur psychologique et sociale qui apporte à la situation présentée densité et réalisme. *Facteurs sociologiques:* D. et T. sont ouvriers, probablement dans une usine de la ville. Ils vivent dans un quartier triste composé d'immeubles type HLM, en banlieue (ces indications sont fournies par l'image).

Angélique, la serveuse du café, est martiniquaise et fait partie des nombreux immigrés des Territoires d'Outre-Mer, venus sur le continent pour y trouver du travail.

Décodage des énoncés:

– D veut quitter la ville et son HLM. Il y a sous-jacent le problème de l'habitat urbain, des conditions de vie dans les villes (bruit, pollution), des immeubles collectifs, univers de béton, trop hâtivement construits, peu esthétiques, du manque d'espaces verts. Il ne faudrait par conséquent pas voir dans cet énoncé le seul amour rousseauiste de la campagne ou le goût de la propriété individuelle – si cher aux Français dit-on – mais interpréter cette phrase comme la manifestation d'un refus de certaines conditions de vie.

– T: voyager est synonyme de liberté, d'évasion. T. exprime son désir d'échapper à un travail sans doute pénible, à des horaires astreignants, à la dépendance par rapport au patron. Voyager, c'est vivre, enfin.

– A: L'envie de retourner dans son pays traduit certes chez Angélique un légitime sentiment de nostalgie mais aussi la sensation d'être sur une terre "étrangère", dans des conditions psychologiques et climatiques difficiles.